

INTRODUCTION

Mathilde Lerenard et Pauline Pujo

Depuis Mai 68, qui a réactualisé la légitimité politique du nouveau face au conservatisme, puis à partir des années 1980 pour répondre aux inégalités grandissantes, qui aujourd'hui s'ajoutent aux défis du numériques et environnementaux, la notion d'innovation est récurrente dans les politiques éducatives françaises depuis bientôt cinquante ans. Au vu de son actualité toujours renaissante, le présent numéro de *LUMIÈRES* propose d'interroger cette notion à la temporalité si particulière. Dans les ouvrages didactiques et les discours normatifs, comme dans la recherche sur la pensée et les pratiques pédagogiques, elle occupe une place centrale et c'est donc une interrogation méthodologique sur l'innovation dans l'histoire de la pédagogie qui sert de fil conducteur à ces contributions. Contrairement au changement, à l'évolution ou encore à la transition¹, l'innovation est une démarche consciente visant à introduire du nouveau et impliquant un positionnement par rapport à une institution, une tradition ou un contexte déjà existants. Elle peut même déboucher sur la construction de généalogies, de filiations nouvelles, ou dessiner au contraire des oppositions, des ruptures qui ne lui préexistaient pas. Dans sa version la plus conséquente, une innovation pédagogique contient en germe une histoire de la pédagogie. C'est ce qui la distingue de la simple rupture ou de la volonté de faire table rase du passé et créer du nouveau *ex nihilo*². Innover peut avoir une valeur en soi : la recherche constante d'innovation peut découler de la volonté

1. Sur cette question, une semaine d'études s'est tenue du 11 au 14 septembre 2012 à la Fondation Bruno Kessler de Trente : « La transizione come problema storiografico. Le fasi critiche dello sviluppo della „modernità“ – 1494-1973 », cf. <http://legacy.fbk.eu/it/press-releases/archive/comprendere-le-epoche-di-transizione> (En ligne, dernière consultation le 31 mai 2019)
2. Cf. par exemple : Isabelle Nière-Chevrel, *L'invention du roman pour la jeunesse au XIX^e siècle*, numéro spécial de la *Revue de Littérature comparée*, octobre-décembre 2002, n° 304 ; Chappey Jean-Luc, « Les écoles de la Révolution : pour en finir avec la thèse de la table rase », in

de faire vivre une institution, ou encore de mettre l'élève en état de résoudre les problèmes encore inconnus du futur. Fruit d'une démarche consciente et réponse à des problèmes nouveaux, elle est empreinte d'émotion quand on l'observe au niveau individuel – « enthousiasme », « fantasmes », « angoisses » selon Christophe Marsollier³. Le présent volume tente de dépasser le niveau individuel analysé dans son article « L'innovation pédagogique : ses figures, son sens, et ses enjeux », et, en reprenant la dynamique qu'il esquisse en soulignant l'importance du rapport à l'institution, d'articuler le niveau de l'histoire personnelle des pédagogues à celui de l'histoire de la pédagogie.

En effet, une innovation a vocation à en inspirer d'autres, à être copiée ou adaptée selon des phénomènes de diffusion et de réception s'appuyant sur des représentations qui assoient ou qui au contraire minent sa légitimité⁴. On peut par exemple s'interroger sur l'adjectif *nouveau*, toujours accolé aux « pédagogies nouvelles » élaborées par Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, Henri Wallon, Maria Montessori ou encore Célestin Freinet dans les deux premiers tiers du xx^e siècle. Certaines pratiques ou certains modèles pédagogiques semblent être encore considérés comme *nouveaux* malgré leur ancienneté parce qu'ils ne se sont pas institutionnalisés, ou en partie seulement, et apparaissent toujours comme des pédagogies alternatives aux systèmes scolaires publics. Aux catégories d'ancien et de nouveau se superposent ici celles de central et marginal, de local et étranger, de clôture et d'émancipation. Ainsi l'innovation en pédagogie entretient-elle un rapport nécessairement dialectique à l'héritage qu'elle doit à la fois devenir, transformer et mettre en question. Les études de cas présentées ici apportent plusieurs éclairages partiels sur cette notion, qui invitent à élargir la réflexion.

Biard Michel (dir.), *La Révolution française. Une histoire toujours vivante*, Tallandier, Paris, 2010, p. 331-343.

3. Christophe Marsollier, « L'innovation pédagogique : ses figures, son sens, et ses enjeux », *Expressions, Revue de l'YUFM de La Réunion*, 2013, n° 22, p. 9-32, ici p. 28 : « La rencontre, la découverte du "nouveau" peuvent en effet susciter des réactions cognitives et affectives manifestes ou dissimulées, sous forme d'enthousiasme, de fantasmes, d'angoisses, de peurs, etc. Ces réactions sont variables et surtout très évolutives dans le temps : à un vif rejet immédiat peut succéder une adhésion sereine, après dissipation des premières appréhensions et réassurance, ou bien une reconsidération des risques et enjeux de l'innovation. À l'inverse, l'ivresse légère et aveugle de la première rencontre peut se trouver débordée par le jeu de la critique, et finalement faire naître la prudence et le repli. »
4. Roger Chartier, « Le monde comme représentation », in *id.*, *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, Albin Michel, Paris, 1998, p. 67-86.

La notion d'innovation est analysée à travers la perspective des Lumières européennes. D'autres périodes ou d'autres mouvements de pensée auraient pu servir à l'aborder, et il ne s'agit pas d'en produire une généalogie légitimante avec les Lumières pour point d'origine, mais au contraire de mettre à distance et d'analyser une telle représentation, voire une telle mythification des Lumières. Par l'ouverture à un nouvel horizon d'attente tourné vers l'avenir, l'affirmation des droits naturels face aux dominations héritées du passé, de la primauté de l'acquis sur l'inné, et enfin du pouvoir presque illimité de l'éducation, elles nous apparaissent aujourd'hui comme le moment fondateur d'une nouvelle pédagogie émancipatrice: nouvelle par ses finalités, ses acteurs et ses méthodes, nouvelle également parce qu'elle prépare l'avènement d'un monde nouveau. Ainsi les pédagogies qui en découlent définissent-elles une démarche, un rapport au temps qui leur est propre tandis que les Lumières, mouvement pédagogique, ont fait des idéaux et des pratiques éducatifs un enjeu historique⁵. C'est bien une circularité entre Lumières et innovation pédagogique qui apparaît – une circularité fructueuse et positive, celle de l'*Ouroboros*, symbole d'autonomie et d'éternel renouvellement, une circularité entretenant l'« effervescence éducative des Lumières⁶ » – une circularité qui peut être aussi négative et, du tout pédagogique, dériver vers le fantasme d'un homme nouveau détruisant ce qui lui est étranger.

Comme le montrent les rétrospectives sur l'histoire de la pensée pédagogique et ses enjeux politiques de Giuseppina D'Antuono, Jean-Charles Buttier et Leonore Bazinek, il s'agit là d'un objet de recherche qui n'est pas nouveau. Depuis plus de cent cinquante ans, il a au contraire subi plusieurs phases de renouvellement, rythmées en France par exemple par le centenaire et le bi-centenaire de la Révolution, et plus largement par les phases décisives d'implantation de systèmes éducatifs. Ainsi l'œuvre de James Guillaume, éditeur scientifique des Procès-verbaux du comité d'instruction publique, fait-elle écho à la réception de Diderot par les républicains italiens, mais aussi à l'œuvre positiviste

5. Mona Ozouf, *L'École de la France: essai sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Gallimard, Paris, 1984 et *L'Homme régénéré: essai sur la Révolution française*, Gallimard, Paris, 1989; « Il faut éduquer les enfants: ambivalences de l'idéologie de l'éducation, conjonctures critiques, expérimentations », colloque tenu à l'université de Liège les 30 mai-1^{er} juin 2018.

6. Marguerite Figeac-Monthus, *Les enfants de l'«Emile»? : l'effervescence éducative de la France au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles*, P. Lang, coll. « Éducation: histoire et pensée », Berne, 2015, cf. l'article de Sylvie Moret-Petrini dans ce volume.

de l'époque wilhelminienne⁷. Ainsi les modèles anti-autoritaires des années 1970-1980 portent-ils un héritage critique des Lumières, qui questionne ses possibles dérives autoritaires et qui a motivé des travaux de recherche sur le xviii^e siècle⁸. Ainsi les utopies éducatives socialistes du xix^e siècle se fondent-elles sur une mémoire sélective des Lumières et de la Révolution⁹. À travers différentes perspectives, plusieurs contributions au numéro incluent à leur questionnement sur l'innovation pédagogique des Lumières et son héritage une analyse des Lumières comme mythe fondateur, comme objet de culte ou de rejet. Comme le montrent enfin Leonore Bazinek et Manon Bienvenu-Crélot, c'est lors de la phase d'élaboration et d'implantation de la pensée pédagogique et du système scolaire national-socialiste que s'élaborent des représentations des Lumières qui usurpent ou instrumentalisent leur héritage.

Le choix de réunir des études consacrées à plusieurs aires culturelles permet de bénéficier des apports de l'histoire croisée qui, parce qu'elle confronte les perspectives nationales, les rythmes différés des ruptures et continuités politiques, amène nécessairement à s'interroger sur le contexte d'actualisation des innovations pédagogiques. Ce numéro examine la notion d'innovation à la fois comme créativité théorique et comme démarche concrète s'inscrivant dans des contextes pédagogiques, politiques, nationaux ou sociaux bien précis. Les projets pédagogiques des Lumières n'y apparaissent plus seulement au prisme d'une transformation globale de l'homme, de la société, de la politique, mais à travers la diversité du paysage éducatif européen, la multiplicité des supports et des contextes. Sur ces questions, nous sommes heureuses de pouvoir publier les contributions consacrées à l'Allemagne, la Suisse, la France, l'Italie, l'Angleterre, ou encore les Pays-Bas méridionaux. Nous

-
7. Friedrich Paulsen, *Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung*, Teubner, Leipzig 1912.
 8. Hans Christian Harten, *Utopie und Pädagogik in Frankreich 1789 bis 1860. Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Reformpädagogik*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1996, et *Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels*. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1997; Rutschky, Katharina (éd.), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Ullstein, Berlin, 1977; Laurence Gavarini et Dominique Ottavi (dir.), *Mythes en éducation / Mythes de l'éducation. Le Télémaque* n° 40 (2011 /2)
 9. Nathalie Brémand, « Les projets éducatifs socialistes des années 1830-1848: pour former l'homme nouveau », *La Révolution française* [En ligne], 4 | 2013, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 22 juin 2019. URL: <http://journals.openedition.org/lrf/915>; DOI: 10.4000/lrf.915.

regrettons cependant l'absence de contributions consacrées à l'Europe de l'Est ou l'espace atlantique, qui auraient permis de poser avec une acuité encore plus grande la question de la diffusion des innovations et surtout de leur adaptation créative¹⁰.

L'intérêt renouvelé pour les pratiques pédagogiques ne découle pas seulement de la volonté de compléter l'étude des projets et des discours pédagogiques, les théories ou encore les textes normatifs par une comparaison binaire, mais de comprendre le sens des idées pédagogiques dans leur contexte d'application. En effet, si, avec Jean Hassenforder, on peut affirmer que le « nouveau peut se trouver dans une pratique pédagogique restaurée¹¹ », il s'agit alors de comprendre le réinvestissement de pratiques déjà existantes par des idées nouvelles, dans des contextes nouveaux. Croiser les chronologies nationales et poser un regard critique sur l'héritage des Lumières permet ainsi de réfléchir sur le temps de la pédagogie et, sans pour autant relativiser la notion d'innovation, de la mettre en perspective selon le point de vue des acteurs de l'éducation. Présenter des méthodes comme novatrices ou traditionnelles ne touche pas seulement au cœur de ces pédagogies, mais traduit des positionnements, voire des postures et des stratégies particulières dans le contexte de nouvelles politiques éducatives et d'une professionnalisation croissante de l'enseignement. La figure de l'éducatrice ou de l'éducateur (père fondateur de nouvelles écoles, pédagogue révolutionnaire...) semble notamment émerger des tensions entre théorie et pratique, utopie et réalité ainsi que de la redéfinition des rôles masculins et féminins qui se jouent au tournant des Lumières. Comme le montrent les articles de Sylvie Moret Petrini et Juliette Misset, elle est aussi le lieu où se cristallisent des enjeux liés au genre – masculin ou féminin – comme porteur d'innovations pédagogiques et à travers celles-ci d'une transformation sociale ou politique. Dans le volume, il n'est question ici que d'adultes, éducatrices et éducateurs, acteurs politiques ou théoriciens et il n'a pas été

10. On peut penser par exemple aux adaptations de l'enseignement mutuel: Rayman, Ronald, « Lancaster's Monitorial System of Instruction and American Indian Education, 1815-1838 », *History of Education Quarterly*, 21/4, December 1981, p. 395-409; Luciano Mendes De Faria Filho, Walquíria Miranda Rosa et Marcilaine Soares Inácio, « Culture Politique, Scolarisation et Pratiques d'Appropriation: la Méthode Mutuelle dans le Minas Gerais (Brésil) au XIX^e siècle », *Paedagogica Historica*, 41/6, 2005, p. 699-720; Gilbert Nicolas, Michel Chalopin (dir.), *L'Enseignement mutuel en Bretagne. Quand les écoliers bretons faisaient la classe*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Histoire », Rennes, 2011

11. Jean Hassenforder, *L'innovation dans l'enseignement*, Casterman, Paris, 1972.

possible, faute de sources, d'évoquer la réception de ces innovations par les enfants et les jeunes, voire d'identifier des innovations initiées par eux.

Parce que la notion d'innovation interroge le temps de la pédagogie, allant du déroulement de la journée de l'élève à l'histoire d'un peuple à éduquer, plusieurs contributions à ce numéro sont centrées sur l'enseignement de l'histoire. Cette matière n'occupe certes pas une place centrale dans les pédagogies éclairées et les présentes études sont à mettre en regard avec celles qui sont consacrées à d'autres disciplines comme les sciences ou les langues vivantes, car c'est justement l'introduction de ces dernières qui est souvent présentée comme une innovation majeure par rapport à la pédagogie humaniste¹². Cependant, outre le fait qu'étudier la pédagogie de l'histoire permet d'autant mieux d'examiner le rapport au temps des éducateurs, examiner l'évolution d'une discipline qui préexistait aux innovations pédagogiques éclairées permet justement d'interroger le rapport des Lumières à leurs héritages antérieurs. C'est pourquoi l'agencement des contributions suit une progression chronologique : un premier chapitre, centré sur le XVIII^e siècle, éclaire le rapport au temps des éducatrices et éducateurs des Lumières, tandis que le deuxième, centré sur les XIX^e-XX^e siècles, montre les enjeux politiques qui sous-tendent la notion d'innovation et le rapport à l'héritage des Lumières. Enfin, une ouverture sur le XXI^e siècle est proposée dans une dernière contribution, qui esquisse un rapport à l'histoire de la pédagogie permettant de répondre aux interrogations d'aujourd'hui.

Nous remercions chaleureusement l'équipe du CIRAMEC-CLARE et en particulier Jean Mondot et Tristan Coignard pour leur soutien apporté à la réalisation de ce dossier thématique, ainsi qu'Anne-Sophie André et Jacqueline MacCarthy pour leurs traductions et relectures méticuleuses.

12. André Bandelier, « Quelques essais pédagogiques au siècle des Lumières : vers la professionnalisation de l'enseignement des langues vivantes ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 33/34, 2005, 144-153 ; Yann Fauchois, Thierry Grillet, et Tzvetan Todorov (dir.), *Lumières ! Un héritage pour demain*, Édition Bibliothèque nationale de France, Paris, 2006 ; Andreas Bigalke, *Sprachunterricht des Französischen im Europa der Aufklärung : unter besonderer Berücksichtigung der Grammatiken, Lehrwerke und pädagogischer Schriften*, Universitätsbibliothek Kiel, Kiel, 2011 ; Wiebke Helm, « Die Natur forschend entdecken. Das aufklärende Kindersachbuch als Anleitung zum Selbstdenken » in Carina Pape, Holger Sederström (dir.), *230 Jahre Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Wehrhahn, Hannover, 2018, p. 87-104.